



**VNiVERSiDAD
D SALAMANCA**



TRABAJO DE FIN DE GRADO EN MAESTRO EDUCACIÓN PRIMARIA

PORTADA

ESCUELA UNIVERSITARIA DE MAGISTERIO DE ZAMORA

TRABAJO FIN DE GRADO EN MAESTRO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

**RESPUESTA DESDE EL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA A UN ALUMNO
CON TRASTORNO DEL ESPECTRO DEL AUTISMO EN UN AULA
UNITARIA DE UN COLEGIO RURAL AGRUPADO.**

AUTOR: Jorge Manrique Vecino

Tutor: M^a Victoria Martín Cilleros

Zamora, 18 de junio de 2014

Contenido

1.	<i>INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO</i>	3
2.	<i>OBJETIVOS</i>	5
3.	<i>ESTADO DE LA CUESTIÓN Y RELEVANCIA DEL TEMA</i>	6
3.1.	Aproximación a la conceptualización actual del autismo.	6
3.2.	Respuestas actuales a los alumnos con TEA.	9
3.3.	El juego como fuente de interacción.....	11
3.4.	Características del CRA y del área de EF para ofrecer una respuesta adecuada a un alumno con TEA.	12
4.	<i>METODOLOGÍA Y MATERIALES</i>	16
4.1.	La enseñanza estructurada.....	19
4.1.1.	<i>La estructuración del entorno físico</i>	19
4.1.2.	<i>La estructuración del tiempo. El horario individual</i>	20
4.1.3.	<i>La comunicación. La necesidad de estructurarla</i>	22
4.2.	Orientaciones metodológicas sobre el área de EF y el juego.	24
4.3.	Estrategias específicas aplicadas al juego.	29
5.	<i>RESULTADOS</i>	39
6.	<i>CONCLUSIONES</i>	41
7.	<i>BIBLIOGRAFÍA</i>	43
8.	<i>ANEXOS</i>	45

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO.

En la actualidad con el término Trastornos del Espectro del Autismo (en adelante TEA), se abarcan los diferentes trastornos relacionados con el autismo. Cada vez más, especialmente en los países más avanzados, se están dando muchos pasos investigando las causas que producen los TEA y las posibles soluciones a la problemática que se plantea. La manera de pensar, de comprender, de actuar, de comunicarse, de las personas con TEA, son diferentes a las de cualquier otra persona o discapacidad. Esto requiere respuestas específicas por parte de las instituciones y de la sociedad.

La escuela poco a poco ha ido adaptando las respuestas a las necesidades que plantean los alumnos con TEA. Las respuestas que en un primer momento se daban en los colegios de Educación Especial se han ido generalizando también a los centros ordinarios, donde cada vez más, se intenta que se mantengan escolarizados los alumnos con TEA buscando la inclusión y la normalización. Las mayores dificultades se encuentran en los primeros años de escolarización y en muchas ocasiones, en la falta de medios y recursos que hay en la actualidad en los centros educativos.

En este trabajo, se va a dar respuesta a la situación concreta que se está planteando en un aula de un Colegio Rural Agrupado (en adelante CRA). Aunque hay pocas probabilidades de encontrar situaciones similares en un CRA, debido al cada vez más reducido número de alumnos/as en las zonas rurales, se hace necesario ofrecer una respuesta a estas peculiaridades debido a la obligación que se tiene desde la escuela de garantizar *“la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades que ayuden a superar cualquier discriminación y la accesibilidad universal a la educación, y que actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que se deriven de cualquier tipo de discapacidad”* LOMCE.

Además, también se pretende que esta respuesta se pueda adaptar a otras realidades similares en contextos diferentes. Porque los últimos estudios de instituciones expertas en el tema, coinciden en la detección de un aumento de la prevalencia de casos de niños/as con Trastorno del Espectro del Autismo (TEA), por lo que cada vez será menos extraño que en los colegios haya algún alumno/a diagnosticado con TEA.

La singularidad de esta situación en un CRA es aún mayor en el área de Educación Física debido a las características específicas que posee el área en relación a las demás áreas del currículo y sobre todo a la variabilidad de situaciones que se presentan. Los espacios de trabajo, las actividades, los materiales, las diferencias entre los alumnos/as, su ubicación, la comunicación... son variables constantes en las sesiones de Educación Física que es necesario abordar para atender de forma adecuada a los alumnos/as y al alumno con TEA. A priori estas particularidades no parecen que favorezcan el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno con TEA.

El alumno objeto del trabajo está escolarizado en Educación Infantil. En esta etapa, el currículo no incluye el área de Educación Física como tal, pero si el área de *Conocimiento de sí mismo y autonomía personal* (Decreto 40 de 3 de Mayo de 2007) que incluye contenidos como *El cuerpo y la propia imagen, Movimiento y el juego, El cuidado personal y la salud...* Habitualmente en los CRA, estos contenidos son impartidos por el maestro o maestra de Educación Física trabajando a veces de forma conjunta con los alumnos/as de Primaria o bien por separado. El hacerlo de una forma u otra será una herramienta más con la que se contará en el área. Pero también condicionará el tipo de actividades y la metodología utilizada en función del abanico de niveles con los que se trabaje.

En un primer momento, una situación así, se topa con la lógica inexperiencia en el tema por parte de los docentes y el desconocimiento y falta de confianza del alumno en los maestros y maestras y en los compañeros. Se hace difícil interaccionar con el alumno, llamar su atención, ofrecerle respuestas, seguir más o menos de algún modo lo que se tenía programado, atender a todos los demás compañeros, que aunque pocos, son de niveles diferentes... Estas situaciones se van superando y normalizando en un largo proceso en el tiempo a través del conocimiento mutuo alumno-maestro y alumno-alumnos, de la propia evolución-aprendizaje del alumno, con la formación y el aumento de competencias de los maestros... Pero es imprescindible seguir un programa, un plan, un trabajo sistemático en el tiempo adaptado a las características del alumno según vaya evolucionando.

2. OBJETIVOS.

Los objetivos de este trabajo, van a estar dirigidos a resolver la cuestión planteada en la introducción, desde dos puntos de vista:

- *El alumno con TEA y la mejora de su calidad de vida.*
- *El área de Educación Física (en adelante EF) como área que puede aportar respuestas específicas al TEA.*

Así, se proponen los siguientes objetivos generales del Trabajo Fin de Grado que se desglosan en otros en objetivos más específicos:

1. Favorecer el desarrollo integral del alumno con Trastorno del Espectro del Autismo desde el área de EF.

- 1.1. Facilitar la inclusión del alumno con TEA en la dinámica del área de EF.
- 1.2. Crear las condiciones adecuadas dentro del área para que el alumno con TEA trabaje en un ambiente predecible y seguro para él.
- 1.3. Propiciar situaciones que estimulen el desarrollo de la interacción social con los compañeros.
- 1.4. Fomentar la adquisición de aprendizajes útiles para el alumno con TEA en otros ámbitos fuera del área.

2. Poner en valor el área de EF y el juego como respuesta a los alumnos con TEA

- 2.1. Servirse de la especificidad que brinda el área de EF en cuanto que aporta aprendizajes y situaciones diferentes a las demás áreas.
- 2.2. Aprovechar los beneficios que aporta el juego como medio y fin en el aprendizaje durante la edad escolar.
- 2.3. Responder al alumno con TEA como un alumno más dentro de la diversidad de una clase de EF en un CRA.
- 2.4. Ofrecer estrategias de actuación al maestro de EF en un CRA en un caso de un alumno con TEA.

3. ESTADO DE LA CUESTIÓN Y RELEVANCIA DEL TEMA.

En este apartado, en primer lugar se va a clarificar la conceptualización del Trastorno del Espectro del Autismo. Después se analizarán las respuestas actuales que se están dando desde la escuela y la importancia que tiene el juego en su desarrollo. Y finalmente, se expondrán las características de la situación específica que se ha planteado en la introducción con el fin de justificar la necesidad de aportar una respuesta adecuada.

3.1. Aproximación a la conceptualización actual del autismo.

En los años 40 en Estados Unidos, Leo Kanner, a partir de la observación de 11 niños que presentaba un comportamiento común, fue el primero en establecer unas características desde un punto de vista clínico que denominó *Autismo Infantil Temprano*. Kanner resaltaba tres áreas en las que los niños tenían dificultades:

- *Aislamiento social, comunicación atípica, e insistencia en por las rutinas repetitivas y restringidas*

En las mismas fechas, en Austria, Hans Asperger estudió cuatro casos similares a los de Kanner pero con lenguaje, describiéndolos desde un punto de vista pedagógico, como un trastorno de la personalidad. Asperger escribió en alemán y publicó en mitad de la segunda guerra mundial por lo que no fue hasta que Lorna Wing lo tradujo al inglés en 1981, cuando se ha conocido. Ambos, aunque desde miradas diferentes apuntaban dificultades comunes en la comunicación y la conducta. En estos primeros años de investigaciones se consideraba el autismo como un trastorno emocional que tenía como la causa principal las relaciones afectivas inadecuadas de los padres (Mesibov y Howley, 2010).

A partir de los años 60 comienza a cambiar la imagen del autismo con los primeros estudios epidemiológicos y los primeros movimientos asociacionistas de familiares en Estados Unidos.

Es en 1980 cuando a partir de los estudios de Lorna Wing y Judith Gould proponen el término que se aproxima al utilizado en la actualidad, Trastornos del Espectro Autista. *“Son trastornos evolutivos que, presentando una amplia variedad de expresiones clínicas son el resultado de disfunciones multifactoriales en el desarrollo del Sistema Nervioso Central en los que se altera cualitativamente un conjunto de capacidades en la interacción social, la comunicación y la imaginación”* (Wing y Gould,

1979). Se entiende el autismo más como un continuo de dificultades que como una categoría fija que afecta a las tres áreas que se conoce como la triada de Wing:

- *Alteraciones en la interacción social.*
- *Alteraciones en la comunicación.*
- *Patrones inflexibles de comportamiento.*

Esta triada la recoge la *American Psychiatric Association* (APA) en el DSM-IV (1995) y DMS-IV-TR (2002), en el que se incluyen dentro de la categoría de Trastornos Generalizados del Desarrollo cinco trastornos específicos:

- *Trastorno autista.*
- *Trastorno de Rett.*
- *Trastorno desintegrativo infantil.*
- *Trastorno de Asperger.*
- *Trastorno generalizado del desarrollo no especificado.*

En la actualidad con la última publicación del DSM-V, (2013) se habla de un solo trastorno (*Trastornos del Espectro del Autismo – TEA*), que abarca los trastornos anteriores, excepto el Trastorno de Rett que desaparece del TEA. Así se eliminan las cuatro categorías diagnósticas y se habla sólo de Trastorno del Espectro del Autismo. De las tres áreas de afectación, se pasa a fusionarlas en dos:

1. *Dificultades clínicamente significativas y persistentes en la comunicación social, que se manifiesta en todos los síntomas siguientes:*
 - *Marcada dificultad en la comunicación no verbal y verbal usada en la interacción.*
 - *Ausencia de reciprocidad social.*
 - *Dificultades para desarrollar y mantener relaciones con iguales apropiadas para el nivel de desarrollo.*
2. *Patrones repetitivos y restringidos de conducta, actividades e intereses, que se manifiestan en, por al menos dos de los siguientes síntomas:*
 - *Conductas estereotipadas motoras o verbales, o comportamientos sensoriales inusuales.*
 - *Adherencia excesiva a rutinas y patrones de comportamiento ritualistas.*
 - *Intereses restringidos.*

Los síntomas deben estar presentes en la infancia temprana, aunque pueden no manifestarse por completo hasta que las demandas del entorno excedan sus capacidades (DSM-V, 2013).

De esta forma *“las personas afectadas por TEA se sitúan en un continuo referidas a las dos áreas anteriores en lugar de etiquetarlas con su correspondiente trastorno específico”* (Kupfer, Kuhl y Regier, en Pérez 2013).

Ahora se va a hacer referencia al nivel de severidad en la afectación de la comunicación social y de los intereses y conductas restringidas y repetitivas y de los apoyos que necesite la persona con TEA en función de la afectación. Se eliminan etiquetas y se pone el acento en la discapacidad funcional de la persona y los apoyos que necesita.

Además de las alteraciones en relación con la comunicación social y los comportamientos restringidos y repetitivos, las personas con TEA pueden tener variaciones en cuanto a (Hernández 2007):

- *Funcionamiento intelectual: hay una gran variabilidad en cuanto que muchos casos tienen asociado un retraso en el desarrollo, y por otro lado algunos demuestran un alto nivel en una habilidad especial. Así se habla de TEA de alto funcionamiento o bajo funcionamiento.*
- *Posibilidad de desarrollo tardío del lenguaje o ausencia del lenguaje verbal.*
- *Irritabilidad o anormalidades sensoriales. Puede haber hipersensibilidad o hiposensibilidad a algunos estímulos a través de la vista, oído, gusto, olfato o tacto.*

Respecto a las causas que ocasionan el TEA, no están definidas. Si está claro que hay factores genéticos determinantes, y además se piensa que pueden influir alteraciones inmunitarias, alteraciones bioquímicas, factores ambientales... Si se sabe que es un trastorno del neurodesarrollo que afecta aproximadamente en una proporción de cuatro niños por cada niña.

En los últimos años ha habido un aumento de la prevalencia de casos de personas con TEA. Hay estudios que señalan prevalencias de 1/150 (Dawson, 2009). Otros estudios más recientes (Centro de Calidad de Enfermedades de Atlanta en Estados Unidos, Medical Research Council en Reino Unido) indican una prevalencia

en Estados Unidos de 1/88. Las cifras son muy variables debido principalmente al esfuerzo de los investigadores por identificar los casos del espectro con menos afectación. Todos los especialistas coinciden que las posibles causas del aumento de la prevalencia son una mayor concienciación sobre el autismo de pediatras y familiares, el cambio en las clasificaciones, la ampliación del espectro y el adelantamiento del diagnóstico. Y además ponen de manifiesto la necesidad de detectarlo cuanto antes y aplicar respuestas eficaces.

3.2. Respuestas actuales a los alumnos con TEA.

Las respuestas que se han dado al autismo han evolucionando en paralelo al conocimiento que se ha ido teniendo del mismo. Hasta la fecha, según los estudios de instituciones dedicadas a estudiar el autismo, como la Guía del Instituto de Salud Carlos III (2006) o la Guía del SIGN - Scottish Intercollegiate Guidelines Network, (2007), los programas de modificación de conducta como el Análisis Conductual Aplicado (Método Lovaas), Apoyo Conductual Positivo... han sido los que más evidencias de resultados positivos han demostrado. Respecto a los programas que se aplican en la escuela, como el programa TEACCH o los Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación (SAAC), las evidencias de su eficacia no están demostradas, aun así son recomendadas por todos (Güemes, Martín, Canal y Posada, 2009).

El programa TEACCH iniciado por Eric Schopler en 1972, también conocido como enseñanza estructurada, trata de lograr el máximo grado de autonomía a todos los niveles de funcionamiento adaptándose a los procesos cognitivos del TEA. *“Con la enseñanza estructurada (programa TEACCH) se han intentado, y se sigue intentando, proporcionar el mejor enfoque posible para trabajar con las personas con TEA”*, (Mesibov, 2010).

Tradicionalmente se empleó en centros educativos de educación especial, aunque actualmente se ha extendido su uso a centros educativos inclusivos. La aplicación de la enseñanza estructurada se basa en cuatro componentes:

- *Estructura física, horarios, sistemas de trabajo y estructura e información visual.*

Los Sistemas Alternativos y Aumentativos de Comunicación (SAAC) incluyen todas las formas de comunicación distintas a la comunicación oral que se emplean

para expresar pensamientos, necesidades, deseos e ideas. Se puede emplear en los casos con TEA cuando no hay lenguaje oral y cuando si lo hay como apoyo para aumentar la comprensión PECS, SCHAEFFER, Bimodal...).

En la actualidad, ambos programas de intervención están, de una forma u otra, implantados en las escuelas. Además, en la escuela, la evolución de las respuestas se ha ido adaptando a los principios que rigen la escolarización y se parte de la premisa de que la discapacidad no está en las personas, sino en la sociedad que tiene que adaptarse a las diferencias individuales de todas las personas. Ahora a la escuela se le exige:

- Pasar de la integración a la inclusión. La inclusión pasa de ser un principio a un derecho. Se persigue que el alumno con TEA no sólo esté en clase, sino que participe de forma activa.
- Prestar adaptaciones especializadas adaptadas a las características específicas del alumno con TEA. Un mismo diagnóstico puede conllevar diferentes apoyos, es decir se requiere respuestas individuales en función de cada alumno.

Se considera que la escuela es una buena terapia para trabajar con los niños/as con TEA. El alumno necesita saber lo que va a pasar, eliminar incertidumbres, tener rutinas de trabajo. La escuela da una buena respuesta a esta necesidad. Porque la escuela es un reflejo de la sociedad, pero con una organización espacial y temporal clara. Hay horarios, agrupamientos por edad, distintos espacios de trabajo, rincones, normas, rutinas, profesores, compañeros, metodologías, estilos de enseñanza... Es el entorno más estructurado en el que se va a desenvolver el alumno durante su infancia.

Además, la escuela va a ofrecer al alumno con TEA la posibilidad de interaccionar con otros niños/as. Porque es un entorno estructurado que va a propiciar que el alumno con TEA se sienta más seguro y se desenvuelva mejor. Y teniendo en cuenta que en la situación que se presenta en el TFG, el alumno es el único niño de su localidad, las interacciones que tenga con los compañeros en la escuela tienen aun más valor. El principal medio de interacción con el que se va a contar, especialmente en el área de EF, va a ser el juego.

3.3. El juego como fuente de interacción.

Piaget (1954) define el juego como una *“Actividad que consiste en una asimilación por sí sola sin esfuerzos de acomodación”*, es decir, que el niño/a cuando juega está aprendiendo sin saberlo, sin quererlo. En muchas ocasiones se trata al juego sólo como una actividad de distensión, de descanso... olvidando que es parte fundamental del aprendizaje durante la infancia

El currículo de la Etapa de Educación Infantil señala que “El juego en estas edades es una actividad privilegiada, al ser placentera en sí misma. Es necesario promoverlo, ya que favorece la coordinación y el control motor, facilita las relaciones, la comunicación y las manifestaciones emocionales y afectivas, desarrolla la autonomía, la iniciativa, el respeto entre los compañeros y el conocimiento de las pautas y reglas, e integra la acción con las emociones y el pensamiento” (DECRETO 40/2007, de 3 de mayo).

“Las actividades con iguales son una parte crucial de la intervención en todas las edades y niveles de capacidad” (Rogers y Vismara, 2008).

Es reconocido por todos los autores que han realizado trabajos y estudios sobre el juego (Piaget, 1954; Lifter y Bloom, 2000...), que a través de él, los niños/as van beneficiarse de muchas aportaciones:

- Desarrollo psicomotor y físico: a través de la experimentación de percepciones que favorecen el desarrollo sensorial, con la conexión de coordinaciones psicomotrices y visomotoras, con la aparición y progreso de actividades motoras.
- Mejora de la atención y de la concentración.
- Mejora de la autonomía: estimula la toma de decisiones y la resolución de problemas.
- Desarrollo a nivel cognitivo y emocional.
- Y lo que más nos interesa respecto al alumno con TEA en EF, el juego es una actividad interactiva, de relación con los demás, fundamental en la infancia. Va a estimular en el alumno con TEA el desarrollo de:

- ✓ Habilidades de comunicación. Lenguaje verbal y no verbal (comunicación gestual).
- ✓ Habilidades sociales. Patrones básicos de comportamiento en la relación con los demás: compartir, respetar turnos, respetar normas

Cuando falla el desarrollo de las habilidades para jugar, como sucede en muchos casos de niños/as con TEA, se colocarán en una seria desventaja en su desarrollo (Boucher en Gallego, 2013).

Algunas características del juego en los niños/as con TEA son (Sigman y Mundy 1997):

- Poca variedad y frecuencia de actividades lúdicas.
- Preferencias por juegos manipulativos.
- Poca implicación en juegos interactivos y en el juego simbólico cooperativo.
- Retraso en el juego asociado a las habilidades comunicativas y sociales.

Proponen para mejorar en el juego:

- Intervenir en la comunicación e imitación.
- Asignar un rol activo al niño en el juego.

3.4. Características del CRA y del área de EF para ofrecer una respuesta adecuada a un alumno con TEA.

Las escuelas unitarias de un CRA tienen características específicas diferentes a una clase de un colegio ordinario. Son una excepción que puede parecer que no son el marco ideal para un alumno con TEA.

El aula en el que se enmarca el trabajo, está en una pequeña localidad que junto a otras 6 localidades conforman el CRA. Se encuentra en una zona rural, dentro de un parque natural limítrofe con una zona fronteriza, donde se asientan pequeñas poblaciones que tienen como principal actividad económica la ganadería. La edad media de la población de la zona es muy elevada y hay muy pocos niños. En concreto, en el aula en cuestión, hay ocho alumnos/as de siete niveles diferentes desde Infantil de 3 años hasta 6º de Primaria. Esto conlleva una situación muy peculiar, con pocos

niños pero con gran diversidad de características entre los alumnos. La maestra tutora es la responsable del grupo y cuenta con el apoyo de los maestros/as especialistas que itineran por las localidades del CRA. Algunas características de las aulas de los CRA y de esta en particular son:

- Hay alumnos/as de diferentes niveles (puede haber desde infantil 3 años hasta 6º de Primaria).
- Los alumnos trabajan con objetivos, actividades y materiales diferentes.
- No todos los alumnos siguen las mismas rutinas.
- Suele haber escasez de recursos espaciales y materiales.
- Es frecuente que trabajen el especialista y la tutora en la misma aula por falta de espacios separados.
- Es habitual que haya intercambios comunicativos entre alumno-profesor que pueden distraer la atención en el trabajo a los alumnos/as de otro nivel.
- Implica una gran organización/planificación del tiempo por parte de la tutora dedicado a cada nivel para avanzar en la materia y para evitar tiempos de espera de los alumnos.

Los hándicaps que presenta una escuela unitaria se pueden solventar de una forma muy positiva con una buena estructuración del espacio y del tiempo. Además, un aula unitaria cuenta con muchas ventajas para la atención del alumno con TEA:

- Se trabaja con un grupo reducido de alumnos con lo que es más fácil individualizar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- La tutora está acostumbrada a trabajar con alumnos/as de diferentes niveles.
- Normalmente son espacios pequeños fácilmente controlables y estructurables que dan seguridad al alumno con TEA.
- Es fácil seguir rutinas desde que se entra hasta que se sale del colegio.
- En los tiempos de recreo siempre está la tutora y a veces un especialista que también trabaja y conoce al alumno con TEA.

- Prácticamente no hay momentos de transición que conlleven desestructuración (cambios de aula, desplazamientos a otro espacio del colegio).
- La tutora del alumno con TEA es quien toma las decisiones en el aula e instalaciones del colegio.
- Al ser pocos, es fácil implicar a todos en el proceso de enseñanza aprendizaje del alumno con TEA (alumnos, profesores, familias). Todos conocen la problemática del alumno con TEA.

Dentro del marco estructurado que ofrece la escuela y en especial el que se puede crear en un CRA, el área de EF es sin duda el área menos estructurada de todas, sobre todo en un CRA. Es donde a priori el alumno con TEA puede tener más dificultades. A continuación se exponen las características del área de EF en el CRA, generalizables a todos los CRA, relacionándolas con las características de un alumno con TEA.

- No hay una ubicación fija de los alumnos. El alumno con TEA al no tener una referencia espacial (silla, mesa), es fácil que no se mantenga en el lugar adecuado durante las actividades y juegos.
- Los lugares de trabajo son grandes espacios abiertos donde no hay límites espaciales porque pertenecen a la comunidad como la plaza, el parque o el frontón del pueblo... Favorecen que el alumno con TEA tienda a dispersarse y a alejarse del resto del grupo.
- Los materiales y los espacios de trabajo cambian (no es siempre el aula como en otras áreas), y a veces de forma repentina por causas meteorológicas. Los cambios desconocidos o no anticipados crean al alumno con TEA incertidumbre lo que puede conllevar situaciones de rechazo a la nueva situación.
- Hay constantes influencias del exterior como ruidos, condiciones meteorológicas, personas que pasan..., especialmente si no se dispone de un espacio cerrado cubierto como suele ser en las aulas unitarias. Perjudica la atención de los alumnos, especialmente del alumno con TEA. Además el problema se puede amplificar si el alumno tiene hipersensibilidad a estímulos sonoros.

✓ Ejemplo: *silbato, instrumentos musicales, ruido de los compañeros...*

- La comunicación no se lleva a cabo en un canal fijo. Hay mucha comunicación grupal y comunicación no verbal. Esta comunicación no es la más adecuada para el alumno con TEA.
- Las diferencias entre los alumnos a veces se hacen muy notorias especialmente a nivel motriz, más aun en un CRA con alumnos de diferentes edades. Es complicado atender a las demandas de todos en un juego.
- Las actividades suelen ser muy variables, No siempre siguen el mismo esquema. El alumno con TEA necesita conocer lo que se va hacer poco a poco para poder participar en las actividades.
- Muchas habilidades, reglas..., se aprenden por imitación. Los alumnos con TEA tienen dificultades para ponerse en el lugar de los demás y para imitar.

Desde el área de EF hay que tomar medidas sobre estas variables pensando en el alumno con TEA y en el resto de alumnos de la clase. Hay que realizar adaptaciones para disminuir la influencia negativa de estas variables o incluso para que pasen a ser potencialidades del área en favor del desarrollo del alumno/a con TEA.

✓ Ejemplo: *las diferencias entre los alumnos comentadas anteriormente, se pueden aprovechar para realizar apoyos de los alumnos mayores a los más pequeños, o al alumno con TEA en este caso.*

Si se consigue salvar estos hándicaps y el alumno con TEA puede participar en las sesiones de EF de una forma positiva, se podrá beneficiar de las ventajas que aporta el área en relación a la problemática del TEA. Ventajas como:

- Hay constantes interacciones entre los alumnos/as con intercambios comunicativos verbales y no verbales entre los alumnos y con el profesor, y muchas situaciones en relación con la emociones. Van a ser un importante estímulo para que el alumno con TEA vaya aprendiendo a descifrar estas situaciones, los gestos, las acciones de los demás.

- Especialmente en un CRA, se trabaja en entornos naturales que aportan funcionalidad a los aprendizajes.
- Suelen ser actividades motivantes para los alumnos/as donde los alumnos están muy predispuestos a aprender con gran atención.
- Y sobre todo, el *JUEGO* es el eje central de la actividad en el área. Es un fin en sí mismo que aporta complacencia, autoestima, desarrollo relaciones sociales. Y es un medio de enseñanza en el que el alumno no siente el aprendizaje como tal. Es parte del desarrollo de los niños/as y de vital importancia para el desarrollo de los alumnos con TEA. El desarrollo del juego en los niños/as con TEA va a repercutir sobre todo en la mejora de la interacción social y la comunicación.

Después de esta exposición se puede concluir que con este trabajo se aporta:

- Un plan de trabajo desde el área de Educación Física para aplicarlo en toda la escolarización de Infantil a Primaria en un CRA, adaptando las respuestas de la escuela actual al área de EF, especialmente la enseñanza estructurada y los sistemas aumentativos de comunicación.
- Una visión de la importancia que tiene el área de EF al incidir directamente en el desarrollo de la comunicación e interacción con los demás a través del juego, del juego estructurado con la presencia de un adulto, el maestro.
- Se pone en valor las escuelas unitarias de las zonas rurales para responder a un alumno con TEA por su facilidad de individualizar la enseñanza, de contextualizar los aprendizajes en ambientes naturales...El autismo es un factor más de diversidad dentro de la escuela unitaria.

4. **METODOLOGÍA Y MATERIALES.**

El alumno con TEA en el que se centra el trabajo, está escolarizado en la etapa de Educación Infantil en un aula de un CRA. Al comenzar la etapa de Educación Infantil en tres años, tras mostrar una serie de dificultades de adaptación, el alumno fue valorado y diagnosticado por los técnicos correspondientes como un niño con autismo clásico (*según la clasificación del DSM-IV*). En un principio, tras las pruebas realizadas, se le ha detectado cierto retraso en el desarrollo y a la vez buenas posibilidades para poder ir progresando. Se ha decidido mantenerlo escolarizado

donde comenzó, en la escuela ordinaria, en este caso en un aula de una localidad correspondiente a un CRA, muy cerca del pequeño pueblo donde vive. Este año cursa infantil 4 años. En poco más de un año, tras los apoyos recibidos desde la escuela, de la asociación de autismo de la provincia y de su familia, el niño ha mostrado considerables avances.

La respuesta que se va a aplicar se apoya en parte de las medidas que se dan en la escuela inclusiva: *la enseñanza estructurada y los sistemas aumentativos de comunicación*, en este caso adaptadas al área de EF en un CRA.

“Ayúdame a comprender, organiza mi mundo y facilitarme que anticipe lo que va a suceder. Dame orden, estructura, y no caos. Necesito más orden de que tú necesitas, más predictibilidad en el medio que la que tú requieres” (Rivière, 1996).

Para ello las dos primeras estrategias a seguir van a ser la *recogida de información* y la *coordinación de todos los agentes implicados*.

Recogida de información.

Se necesita conocer al alumno y su contexto para trabajar partiendo de sus fortalezas, de sus intereses, para que adquiera habilidades funcionales en su entorno escolar, familiar y social. La estructuración inicial se hará en función de los datos recogidos en un primer momento. Posteriormente hay que ir evaluando los resultados de las intervenciones aplicadas para ir reestructurando las respuestas a las necesidades del alumno.

Se recopilará información relativa al desarrollo psicomotor, a los tipos de juegos que realiza, de los juegos o actividades que le gustan, de cómo es su participación en los juegos grupales, de la relación con los compañeros, de sus amistades, de las formas de comunicación verbal y no verbal, de los estilos de aprendizaje, de las situaciones que le crean estrés y reacciones a ellas, de las reacciones a estímulos sensoriales, de las reacciones a los cambios... y otras informaciones que creamos que pueden ser relevantes para el alumno.

También es importante indagar en el conocimiento los Trastornos del Espectro del Autismo y la posible evolución en relación con las características del alumno que tenemos, para conocer y comprender mejor la situación y favorecer una intervención más eficaz. Además también será necesario tener claro cómo es el desarrollo infantil sin autismo en el mismo margen de edad.

La información se recopilará de:

- La información que aporte el tutor.
- De los informes del Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica.
- De la información que aporten los padres.
- De la observación del alumnos en los recreos.
- De los datos recogidos de las sesiones de EF.

En el apartado de anexos (*ANEXO 1*), se adjunta una ficha de evaluación inicial que ha servido para recopilar algunos datos que pueden ser interesantes para valorar los resultados del trabajo.

Coordinación de todos los agentes implicados.

Los agentes implicados son todas las personas que de una forma u otra intervienen en el proceso educativo del alumno con TEA: *profesores, padres, compañeros, profesionales de ámbitos diferentes al colegio...* No se trata de exigir que todos sean expertos en el tema, sino que se involucren en la parcela que les toca. Concretamente:

- Con una estrecha colaboración con la tutora del grupo de alumnos/as y el resto de maestros especialistas para trabajar de forma conjunta utilizando una estructuración común en el aula, en los horarios y en los sistemas de comunicación.
- Con los compañeros/as del grupo para que conozcan las dificultades de su compañero y facilitando los apoyos.
- Con la familia que aunque ya lo hace de forma directa la tutora, también el maestro de EF podrá coordinarse con ellos específicamente para que inicien o refuercen la práctica de determinados juegos en casa y en otros contextos. Dan consistencia y coherencia a lo aprendido y favorecen la generalización de aprendizajes en otros contextos diferentes a los del área.

4.1. La enseñanza estructurada.

Una vez desarrolladas las dos estrategias previas a la estructuración del proceso de enseñanza, se pasa a detallar cómo se va a hacer esta estructuración en el área de EF. *“La enseñanza estructurada es un apoyo de acceso a la educación, no es curativo, no necesita de parafernalias y se puede aplicar fácilmente en la escuela”* (Jordan, 2010).

En el área de EF conlleva:

- *Una estructuración del espacio (entorno físico).*
- *Una estructuración temporal (horario).*
- *Una estructuración de la comunicación.*

“Muchas personas con TEA tienen la capacidad visual mucho más desarrollada que la capacidad auditiva. La enseñanza estructurada les permite utilizar estas habilidades más desarrolladas, al presentar la información y las instrucciones en formato visual. La información visual hace que todo tenga un mayor significado para las personas con TEA y les permite ser mucho más independientes y aprender mejor”(Mesibov y Howley, 2010).

4.1.1. La estructuración del entorno físico.

Se trata de que la disposición física del espacio sea clara, accesible y elimine en lo posible distracciones. En concreto en el área de EF se aplica a la organización de los espacios donde se desarrolla la sesión (plaza, frontón, parque...), el cuarto del material, las zonas de transición y el baño donde se lleva a cabo el aseo. La estructuración del entorno físico aporta las siguientes ventajas:

- Responde a ¿qué se hace aquí? Permite que el alumno con TEA sepa lo que se hace en cada sitio.
- Organiza el entorno para entender dónde se realizan las actividades y dónde se guardan los materiales.
- Permite establecer límites claros, físicos.
- Reduce las posibles distracciones.

Para llevar a cabo la estructuración del espacio se necesita:

- Indicadores visuales a través de pictogramas: adaptados al nivel de representación del alumno.

La tutora señala con pictogramas las zonas y los rincones del aula. Y el maestro de EF, lo hace de las zonas específicas de EF:

- De los espacios de trabajo en EF.
- De la ubicación de los materiales de EF. Los materiales deben estar al alcance de los alumnos para que ellos mismos puedan guardarlo con apoyo del maestro.
- De las zonas donde se hace fila para ir y volver al aula.
- Del baño donde se asean los alumnos.
- De los espacios de juego en los lugares donde se llevan a cabo las sesiones. A través de límites naturales (árboles, valla...), o colocados por el maestro (conos, ladrillos...).
- Estableciendo de una zona habitual para dejar el material.
- Estableciendo una zona habitual para las explicaciones.

4.1.2. La estructuración del tiempo. El horario individual.

“Los alumnos con TEA necesitan claridad y predictibilidad. Si conseguimos satisfacer esas necesidades, tendrán una conducta más tranquila y colaboradora porque los alumnos comprenden exactamente lo que tienen que hacer” (Mesibov y Howley, 2010). Se puede conseguir a través de un horario individual adaptado al alumno con TEA. Además aporta una serie de ventajas.

- Fomenta la independencia en el alumno. En cualquier momento puede mirar el horario para saber lo que le toca.
- Le aporta seguridad al eliminar incertidumbres.
- Favorece las transiciones de un lugar a otro. Les permite comprender lo que está sucediendo.

El horario individual tiene que adaptarse al nivel de comprensión del alumno al que va dirigido y además:

- Se utilizan pictogramas adaptados al nivel de comprensión del alumno. En este caso con dibujos.
- Con los más pequeños se pueden utilizar secuencias cortas incluso de una o dos actividades.
- Se necesita que responda a cuándo y qué. Y si es posible, dónde
- El pictograma correspondiente al área de EF se coloca en los días de la semana que el alumno con TEA tiene EF dentro del horario que tenga elaborado la tutora.

Asimismo, la elaboración de un horario específico del área de EF va a completar la información que recibe el alumno con tareas que están alrededor de una sesión de EF. Se trata de que el alumno con TEA las vaya conociendo para reducir los momentos que más incertidumbre le pueden crear por estar menos estructurados. En él se colocan los pictogramas de los diferentes momentos que rodean a una sesión de EF en horizontal. Se pueden ir aumentando de forma progresiva el número de pictogramas. Algunos de estos momentos representados con pictogramas son:

- *Coger el material.*
- *Sesión y lugar de realización.*
- *Recogida de material.*
- *Colocación del material.*
- *Aseo.*

Además no hay que olvidar, para evitar en lo posible situaciones de estrés o rechazo, anticiparle los cambios como actividades complementarias, salidas al medio natural...

La estructuración del espacio físico y del tiempo a través del horario individual van a fomentar la adquisición de rutinas dentro del área de EF. La adquisición de estas rutinas a su vez van a favorecer la consecución de los objetivos que se persiguen con

la estructuración: *seguridad, eliminación de incertidumbres, autonomía...* y además van a ser muy positivas para mejorar el funcionamiento general de la clase.

Rutinas dentro de la sesión de Educación Física:

Se trata de realizar una serie de hábitos de trabajo y organización mantenidos en el tiempo siguiendo una misma secuencia.

- Hacer una fila para recoger el material del cuarto. Siempre, todos los alumnos/as llevan algo excepto cuando no se pueda repartir.
- Van todos los alumnos/as juntos en un ambiente de tranquilidad hasta el lugar donde se desarrollará la sesión: *plaza, frontón...*
- Se deja el material siempre en el mismo sitio en función del lugar donde se desarrolle la sesión: *en la plaza, al lado del banco; en el frontón, en la primera grada...*
- El material sólo se coge cuando lo diga o lo entregue el maestro.
- Al terminar cada juego, el material se deja colocado donde estaba.
- Al finalizar la sesión, todos colaboran para llevar el material al aula, yendo igualmente en un ambiente tranquilo. Además, ayudan a colocarlo en su lugar en el cuarto del material.
- Todos los alumnos acuden al baño para asearse respetando el orden de la fila.

4.1.3. La comunicación. La necesidad de estructurarla.

Hay numerosos relatos de personas con autismo que muestran la dificultad que tienen para comprender el lenguaje verbal, y por el contrario, la facilidad que poseen para pensar visualmente. También hay evidencias científicas encontradas en estudios con técnicas de neuroimagen (Kana y cols; Gaffrey y cols, en Mesibov y Howley, 2010).

Los Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación son adecuados para todos los alumnos, tengan o no adquirido el lenguaje oral. *“Se deben utilizar en todos los momentos de interacción con el niño, porque logran que se produzca el*

desarrollo de habilidades comunicativas. Se trata de una metodología que tiene el poder de facilitar el acceso a la comunicación. Ayudan a la comprensión y facilitan la expresión. Son el medio y el fin” (Ruiz, 2007).

En nuestro caso, el alumno, desde que empezó la escolarización en Infantil, ha tenido un gran progreso en los aspectos formales del lenguaje oral, especialmente en el léxico y en lo fonológico. Así, nos centraremos en reforzar la comunicación utilizando el lenguaje verbal apoyándonos habitualmente en pictogramas para:

- Explicar rutinas durante los momentos de transición: *hacer la fila, coger el material, recoger, guardar el material, asearse, volver al trabajo de mesa...*
- Explicar las tareas específicas a realizar en la sesión: *juegos, habilidades...*

Con los pictogramas, se consigue captar más la atención del alumno con TEA y una mejor comprensión de las indicaciones aprovechando sus puntos fuertes. *“Pienso en imágenes. Las palabras son como un segundo idioma para mí. Cuando alguien me habla, sus palabras se me traducen instantáneamente en imágenes” (Grandin, 1995).*

Para poder llevarlo a cabo en todos los lugares, se utilizará una agenda visual que se puede transportar fácilmente. La agenda incluye todos los pictogramas relacionados con el área de EF. Los pictogramas debajo de la imagen tienen escrito en mayúsculas lo que representan. Están clasificados en:

- *Momentos de transición.*
- *Lugares y espacios.*
- *Juegos grupales.*
- *Habilidades o juegos individuales.*
- *Materiales.*

Otras estrategias que se seguirán para reforzar la comunicación con el alumno con TEA son:

- Seguir rutinas para dar información.
 - ✓ Ejemplo: *agrupar a todos los alumnos para explicarles el juego siempre en la misma zona. Zona de explicaciones.*

- Reforzar posteriormente la explicación individualmente al alumno con TEA (verbal y visual).
- Utilizar un lenguaje estructurado sobre todo en las primeras fases (Infantil), evitando la sobrecarga verbal: *claro, concreto, directivo, con entonación adecuada y repitiéndolo las veces que haga falta.*

✓ Ejemplo. *Nombre alumno + acción.*

- Buscar su mirada en el momento de la comunicación, agachándonos poniéndonos a su altura.
- Fomentar hábitos en los saludos al llegar al aula, para dar las gracias, para pedir por favor...

Además se procurará crear situaciones en las que *“el alumno tenga que poner en marcha conductas comunicativas”* (Ruiz, 2007), es decir, que se sienta obligado a comunicarse por la necesidad que tenga de conseguir algo.

✓ Ejemplo: *cuando vaya a coger material que no esté a su alcance, para beber agua de la botella que no puede abrir, en el aseo para abrir el grifo...*

Son situaciones estructuradas en la que se esperara su respuesta, apoyándole para hacerlo de forma correcta, preguntándole aunque sepamos lo que quiere, enseñándole la conducta de señalar y también a verbalizar lo que quiere.

4.2. Orientaciones metodológicas sobre el área de EF y el juego.

El área de EF va a ser fundamental para fomentar la interacción social del alumno con TEA especialmente a través del juego. Porque en el área se van a poner en marcha de forma intencionada:

- Juego dirigido, adaptado y estructurado.
- Juego supervisado por un adulto, el maestro de EF.
- Todo enfocado a que el alumno con TEA participe en los juegos e interaccione con los demás alumnos.

“La meta al tratar con los niños autistas es lograr comportamientos interactivos espontáneos que tengan un propósito y que sean intencionales” (The Unicorn Children’s Foundation en Cornago, 2013). Es decir, se persigue que interactúen con los demás de forma espontánea, voluntariamente y con un fin.

Las orientaciones que se proponen van a ir dirigidas a crear las mejores condiciones posibles para que el alumno con TEA participe en las dinámicas lúdicas con el resto de compañeros y que los aprendizajes y experiencias sean lo más enriquecedoras posibles:

- Enseñanza directiva, explícita y finalista.
- Apoyos específicos al alumno con TEA en el juego.
- Aprendizaje sin error.
- Generalización de aprendizajes en ambientes naturales.

Enseñanza directiva, explícita y finalista.

El estilo de aprendizaje de los alumnos con TEA se basa en:

- Utilizan la memoria y la comprensión de claves visuales. Son aprendices visuales.
- Aprendizaje a través de rutinas.
- Percepción concreta.
- Poco tiempo de atención. Focalizada en actividades de interés.
- Aprendizajes más firmes asociados a emociones positivas
- Comprensión literal.

El estilo de enseñanza en EF más apropiado va a ser el que permita estructurar la enseñanza, indicando lo que hay que hacer con demostraciones e información visual, dando los pasos a seguir, marcando el comienzo y el final. La asignación de tareas, será el estilo de enseñanza que mejor se adapte a estas características. Porque el alumno con TEA necesita: *saber lo que tienen que hacer, que pasos tiene que seguir, cuánto dura una actividad, cuándo empieza y termina.*

Se tendrá en cuenta que el alumno con TEA va a tener dificultades para imitar. Siempre será más fácil que imite al adulto, en este caso al maestro, que será habitualmente el modelo para el alumno con TEA. En el apartado 4.3., referido al *juego funcional* se profundiza más sobre la imitación.

Otra estrategia que se usará será el moldeamiento, a través del apoyo físico, cogiéndole la mano, sujetándole... Para ello es imprescindible que previamente se haya creado un vínculo de confianza con el maestro y que el alumno admita el contacto físico. En el apartado 4.3., donde se desarrollan los *juegos interactivos y sensoriomotrices* se explica cómo trabajarlo a través del juego. El apoyo físico se irá eliminando a medida que el alumno vaya consiguiendo realizar la tarea de forma autónoma (encadenamiento hacia atrás).

Apoyos específicos al alumno con TEA en el juego.

“No me pidas constantemente cosas por encima de lo que soy capaz de hacer. Pero pídemelo lo que puedo hacer. Dame ayuda para ser autónomo, para comprender mejor, pero no me des ayuda de más”, “ayúdame con naturalidad sin convertirlo en una obsesión” (Rivière, 1996).

Los apoyos y la facilidad para aplicarlos, son uno de los puntos fuertes que tiene el área de EF en un CRA. Es sencillo que tanto el maestro como los compañeros puedan apoyar al alumno con TEA al haber pocos alumnos en clase.

Apoyos del maestro/a:

- En la explicación del juego. Se utilizará el lenguaje verbal pensando en todo el grupo y reforzado con pictogramas para el alumno con TEA. También se puede reforzar la explicación una vez que los demás alumnos hayan empezado el juego.

Durante el juego:

- Para que este centrado en la actividad y no se despiste con otras cosas. A veces hay que ayudar a salir al alumno con TEA de sus estereotipias, rituales...
- Para motivarlo. Dirigiéndonos a él con un tono de voz agradable, de amistad, de confianza, con un lenguaje claro y sencillo.

- Para que juegue, que participe. Juega antes con el adulto (maestro) que con sus iguales. Se irán reduciendo las ayudas a medida que vaya participando más.
- A los demás compañeros para fomentar que interactúen con el alumno con TEA.
- Para reforzarle positivamente en cada pequeño logro que consiga.

Apoyos de los propios compañeros.

El aula de un CRA es un aula heterogénea donde el alumno con TEA va a forma parte de esa heterogeneidad. Los alumnos están acostumbrados a convivir juntos en el aprendizaje en el aula, en los juegos del recreo, en su tiempo de ocio fuera del colegio... Es algo habitual que los alumnos/as más mayores apoyen a los pequeños. El alumno con TEA se va a beneficiar de estos apoyos. Son apoyos para:

- Respetar los turnos.
- Para facilitarle llevar a cabo habilidades motoras.
- Respetar la flexibilización de las normas para los más pequeños.
- Para involucrarle en la dinámica del juego.
- Se fomentará este apoyo de los alumnos más mayores cuando ya esté asentada una dinámica de trabajo más normalizada y el alumno con TEA vaya participando en las actividades. Al principio se trabajará por separado, desdoblado Infantil y Primaria.
- Favorece mucho la comunicación e interacción entre los iguales independientemente del curso a que pertenezcan. Beneficia a todo el grupo.
- Los que apoyan se sienten valorados por el maestro, aprenden a respetar las diferencias, les hace ser más responsables...
- Y los que son apoyados reciben estímulos positivos para su progresión.
- Muchas veces surgen de forma espontánea, natural.

Aprendizaje sin error.

Se trata de que los juegos, las normas, las habilidades... que vaya aprendiendo el alumno con TEA no contengan grandes incorrecciones. Porque para él, el error forma parte de lo aprendido y después es más complicado impedirlo. Algunas pautas para evitarlo son:

- Planteando tareas, retos, alcanzables y roles asumibles en los juegos.
- Disminuir la posibilidad de que sucedan con los apoyos. Posteriormente los apoyos se irán reduciendo.
- Y algo ya habitual en los CRA, que es establecer diferentes niveles de ejecución respetando la heterogeneidad del grupo.

Generalización de aprendizajes en ambientes naturales.

“Aprovechar los contextos, los aprendizajes fuera del contexto no les sirven” (Mesibov y Shea, 2010). Hay que buscar aprendizajes significativos y funcionales, es decir aprendizajes que se apoyen en lo que ya sabe y que se puedan aplicar en su vida cotidiana.

Es otra de las potencialidades que tiene el área de EF y los CRA para responder a los alumnos con TEA. El clima de trabajo en una sesión de EF es muy “natural”. Los niños se expresan, se desenvuelven, en un ambiente lúdico que les hace comportarse tal como son. En este sentido, el área favorece que las interacciones entre los alumnos y el alumno TEA se estén desarrollando en un ambiente ya de por sí natural, aunque obviamente necesitará estar estructurado. Se trata de ir rebajando esta estructuración de los juegos y de las actividades a lo largo de los cursos para que el alumno con TEA juegue con los demás de la forma más autónoma posible. También es importante comentar con los padres lo que se trabaja en el área, los juegos que el alumno va aprendiendo, para propiciar que el alumno con TEA los practique en otros ambientes diferentes al escolar.

Además, los espacios de trabajo del área en el CRA, son entornos a priori poco adecuados para trabajar con un alumno con TEA por la dificultad de estructurarlos. La plaza, el frontón, el parque son lugares abiertos, lugares comunes del pueblo. Pero por otro lado, si se consigue superar el reto de llevar a cabo en estos entornos un trabajo positivo, lo será doblemente para el alumno con TEA. Los aprendizajes, las

interacciones con los demás, se están llevando a cabo en contextos naturales donde va a jugar con los compañeros en el recreo o en su tiempo de ocio fuera de la escuela.

“Toda persona puede mejorar su funcionamiento si se le proporcionan los apoyos necesarios en los contextos en los que vive y se desarrollan” (Harrower y Dunlap, 2001).

Y un reto para ir consiguiendo poco a poco desde la etapa de Infantil, y en el que se puede influir desde el área de EF, es propiciar la interacción con los demás en el tiempo del recreo. El recreo es un espacio de tiempo no estructurado en el que el alumno con TEA va a tener dificultades para jugar con los demás compañeros. Desde el área de EF se propone:

- Practicar juegos sencillos que se puedan llevar a cabo en el recreo. Planteárselo a los alumnos/as más mayores que son los “líderes” del grupo. Tiene que ser voluntario por parte de los alumnos.
- Facilitar el uso responsable del material de EF para los juegos acordados por todos en el recreo.
- Establecer con consenso un tipo de juego y material por día de la semana para el tiempo de recreo. Se reflejará en un horario semanal con pictogramas para que todos lo recuerden.

✓ Ejemplo. *Lunes: aros, Martes: cuerdas, Miércoles: pelota...*

- En el recreo se necesita la presencia de un adulto no sólo para la vigilancia, sino para proponer, orientar y apoyar al alumno con TEA en la interacción.
- Tiene que haber implicación por parte de la tutora y de los especialistas.

4.3. Estrategias específicas aplicadas al juego.

“Los niños con autismo muestran muy poco juego funcional y menos aún simbólico” (Baron-Cohen, 1997; Lifter y Bloom, 2000).

Las dificultades para alcanzar el juego simbólico, es una característica de los niños/as con TEA. Se necesita un trabajo dirigido y estructurado para que el alumno vaya poco a poco adquiriendo los diferentes estadios del juego hasta el juego simbólico. Desde el área de EF se van a ir trabajando diferentes fases del juego de

forma global atendiendo a todo el grupo de alumnos, pero teniendo en cuenta el momento de adquisición del juego del alumno con TEA: *adaptando los juegos e incidiendo más en un tipo de juegos.*

Y en este punto también es muy importante la coordinación y colaboración con el/la especialista de PT y la familia. Ellos pueden trabajar de forma individual los tipos de juego que el alumno con TEA necesite en cada momento a la vez que se hace con los compañeros de clase en las sesiones de EF.

Los tipos de juego que se van a ir practicando y enseñando desde el área de forma progresiva son:

- *Juegos interactivos / sensorio-motrices.*
- *Juego funcional.*
- *Juego recíproco.*
- *Iniciación del juego simbólico o de ficción.*
- *Juego de reglas.*

JUEGOS INTERACTIVOS / SENSORIO-MOTRICES.

Es la primera fase del juego que se desarrolla aproximadamente en los primeros dos años de vida (Piaget, 1954). Comienza de forma espontánea, experimentando, buscando el placer, con el movimiento, con la manipulación de objetos (precede al juego funcional) y con la interacción con el adulto. Partiendo de esta fase del juego, en el área de EF se pueden tener en cuenta en las siguientes premisas:

- *Empatizar con el alumno. Crear un vínculo de confianza.*
- *Partir de centros de interés del alumno.*
- *Trabajar el contacto corporal.*
- *Iniciar la imitación.*

Empatizar con el alumno. Crear un vínculo de confianza.

El maestro de EF tiene que establecer relaciones positivas con todos los alumnos con el objetivo de crear un vínculo de confianza entre el alumno con TEA, los compañeros y el maestro. Es relativamente factible en el área de EF dado el carácter lúdico del área y que es motivante para los alumnos. Esto va a favorecer la seguridad afectiva en el alumno y mejores apoyos de los compañeros y el maestro. Además:

- El maestro puede participar en los juegos dentro de las actividades de la sesión respetando el nivel de los alumnos. Con frecuencia en un CRA es algo obligado por el bajo número de alumnos para poder llevar a cabo algunos juegos.
- Participar de sus intereses e inquietudes, de las de todos.
- Procurar pasar tiempo con los alumnos/as en el recreo, jugando con ellos sobre todo al principio. Aprovechar esos momentos para interactuar con el alumno con TEA, para jugar con él.

Hay que tener en cuenta que el maestro de EF generalmente va a pasar pocas horas con el grupo al ser itinerante.

Si el alumno con TEA está iniciando la escolarización en Infantil o el maestro/a de EF está empezando con el grupo, puede haber situaciones de rechazo por desconocimiento, falta de confianza o incertidumbre. El tutor/a tiene que anticipar al alumno con TEA cuando va a venir el especialista de EF apoyándose en pictogramas o una foto del maestro.

Partir de centros de interés del alumno.

Es posible que el alumno con TEA tenga algún tema, material... que le guste especialmente. Se puede aprovechar para a partir de ellos, plantear otras actividades o juegos. Planificar actividades y juegos a partir de sus gustos será común a lo largo de todas las fases del juego.

- ✓ Ejemplo. *Si le atraen los aros, partir de ellos para las primeras actividades con tareas o juegos que a él le gusten.*

Otra forma muy útil y sencilla de comenzar es a través de circuitos. Se puede comenzar con el material que más le guste, para después ir añadiendo otros.

- Los circuitos son muy prácticos para empezar ya que son secuencias claras donde los alumnos saben lo que tienen que hacer, con un principio y final.
- Facilita que el alumno con TEA comience a interactuar con todos los compañeros aunque sea a través de un trabajo individual que es lo más sencillo para él.
- Ayuda a aprender a respetar los turnos.
- Ofrecen muchas posibles combinaciones para trabajar habilidades y juegos.
- Favorece el uso funcional de los materiales.

Trabajar el contacto corporal.

A veces puede pasar que el alumno con TEA no acepte el contacto corporal. Es un inconveniente para poder jugar con los demás y recibir apoyos. Para que poco a poco vaya aceptando el contacto corporal, algunas actividades que pueden ser interesantes son:

- ✓ Ejemplo: *rodar por encima de distintas superficies, colchonetas, cuerdas, los compañeros.... juegos de tocar partes del cuerpo a los demás, de abrazarse, reconocer objetos a través del tacto, hacer cosquillas... Se aprovecharán mejor los momentos en los que esté más contento.*

Aun así, puede haber situaciones relacionadas con el contacto corporal que creen rechazo y respuestas inadecuadas del alumno con TEA. No es conveniente insistir en la actividad ni forzar al alumno a hacerlo. Habrá que ir superando estas situaciones poco a poco, dándole tiempo y ganándose su confianza.

La imitación.

“La imitación es uno de los recursos más importantes que tienen los niños. Es la base del aprendizaje. Es un aprendizaje difícil para los TEA porque requieren que pongan atención sobre otra persona y lo que está haciendo” (Cornago, 2013).

Al adquirir la habilidad de imitar hay progresos notables en el lenguaje, y en la interacción con los demás al ser capaz de imitar las formas de actuar ante los demás. En EF también el aprendizaje por imitación es fundamental en la mayoría de

actividades y juegos. Constantemente hay imitación entre los alumnos y el profesor y los propios alumnos. Desde el área se puede y se debe contribuir a desarrollar en el alumno con TEA la habilidad de imitar. ¿Cómo empezar?

Imitación de los juegos del niño y primeras interacciones.

Cuando los padres imitan los sonidos, los movimientos de sus bebés, están enseñando a imitar a sus hijos. De forma similar, desde el área se puede proponer, por ejemplo, al principio de las sesiones, imitar lo que hacen los demás, especialmente lo que hace el alumno con TEA (en el CRA son poquitos alumnos). Después se le da sentido a estas imitaciones con algunas pautas o modificaciones. Se trata sobre todo de establecer cierta interacción que después facilite que el alumno con TEA imite al profesor y a los demás compañeros para avanzar en el juego funcional.

- ✓ Ejemplo: *como le gusta coger hojas caídas en el suelo, pues todos cogemos hojas, las lanzamos al aire, y jugamos a barrerlas con los aros...*
- ✓ Ejemplo: *como le gusta mucho contar, pues saltamos de diferentes formas una hilera de aros contando.*

JUEGO FUNCIONAL.

Son los juegos en los que se juega haciendo un uso adecuado de los juguetes. Los niños/as con TEA en un principio tienen dificultades para desarrollar este tipo de juegos porque la forma de aprenderlo principalmente es la imitación. Una vez que hay interacción entre el maestro y el alumno con TEA, desde el área de EF se puede trabajar la imitación intencionadamente de una forma estructurada.

Imitación de forma estructurada.

Para que el alumno con TEA aprenda a imitar cuanto antes, es mejor trabajar con él individualmente a través de tareas sencillas y motivantes. Para este aspecto será necesario coordinarse con la familia y los maestros de AL y PT que pueden desarrollar este trabajo individual.

En EF, el trabajo se hará junto con el resto de compañeros del grupo. De forma general se puede seguir este esquema:

- Primero empezar trabajando la imitación con materiales (aros, cuerdas, zancos, picas...). Se buscará un uso funcional de los materiales dentro de la dificultad que tienen debido a las múltiples posibilidades de uso de los materiales del área.
 - ✓ Ejemplo: *lanzar aros rodando, introducir aros en conos, mover la cuerda como una serpiente, hacer rodar un balón, introducir pelotas en una caja...*
- Posteriormente se pasa a trabajar a través de la propia motricidad comenzando por la motricidad gruesa. Para el alumno con TEA es más complicado porque ahora no tiene la referencia del objeto, no se ve a sí mismo haciendo el movimiento. Se puede utilizar un espejo si se dispone de él.
 - ✓ Ejemplo: *caminar de puntillas, de talones, saltar, dar palmas...*
- Y en niveles más avanzados, se pueden realizar imitaciones trabajando la diferenciación segmentaria y la lateralidad. Se procurará que primero lo realice el maestro o un compañero y después lo repitan los alumnos cuando se dé la indicación de comienzo.
 - ✓ Ejemplo: *levantar el brazo derecho, saludar con la mano izquierda...“Empezad ya”, “hacerlo vosotros”. no hay que decir lo que hay que hacer porque se trata de imitar.*

Lo más complicado será captar la atención del alumno con TEA para lo que se utilizarán los materiales que más le gusten. Si es necesario, también se le apoyará físicamente (moldeamiento).

También es importante recompensarle cada vez que repita la tarea con un elogio, o un “chócala”...

JUEGO RECIPROCO.

Son los juegos en los que se juega con al menos otra persona intercambiando un objeto, por ejemplo, pasarse una pelota. Implican interactuar con los demás, prestar atención a lo que el otro hace, atención conjunta sobre el móvil con el que se juega,

seguir una secuencia en los turnos... Algunas pautas básicas para estructurar el juego son:

- Utilizar algo que le atraiga.
- Primero con un adulto en contexto seguro: máxima estructuración.
- Continuar con el adulto pero con un contexto menos estructurado, permitiendo algún fallo.
- Después con compañeros en contexto seguro: máxima estructuración de nuevo.
- Y con compañeros reduciendo seguridad.

Un ejemplo de cómo estructurarlos para que los vaya adquiriendo poco a poco durante varias sesiones, podría ser (siguiendo el ejemplo de pasarse una pelota):

1º. Se empieza con un adulto (el maestro), sentados dentro de un aro para que tenga una referencia espacial. Se juntan las plantas de los pies con el compañero para reducir las probabilidades de que se escape la pelota. Lo más sencillo es pasarse la pelota con las manos, rodando. Si es capaz de hacerlo bien, se puede ir complicando sentándose separados, provocando algún fallo para ver si continua con la secuencia de volver a pasar.

2º. Cuando ya es capaz de hacerlo bien, se practica con un compañero mayor o más hábil que él, también llevando un aumento progresivo de la dificultad.

3º. Lo practica con cualquier compañero.

INICIACIÓN DEL JUEGO SIMBÓLICO O DE FICCIÓN.

Con el juego simbólico se representan roles imaginarios, situaciones ficticias, se transforman objetos, o se crean también con sus propios movimientos... Comienza alrededor de los dos primeros años de vida de forma espontánea imitando los roles de los padres. Es un tipo de juego muy útil para aprender a desenvolverse en la vida real, para relacionarse con los demás de una forma adecuada.

Los alumnos con TEA tienen dificultades en el área de la imaginación, de la abstracción, lo que conlleva dificultades en el desarrollo del juego simbólico o de ficción.

En las sesiones de EF, el juego simbólico está presente casi constantemente porque casi todos los juegos implican ficción, imaginación, respeto a unas normas abstractas. Tendrá más simbolismo en función de cómo presente el maestro el juego.

Pero pensando en el alumno con TEA, se necesita un planteamiento intencionado que estructure en lo posible este tipo de juegos con el objetivo de que el alumno vaya participando progresivamente en el juego de ficción. Va a favorecer que el alumno con TEA mejore en el desarrollo de la imaginación, de la abstracción, en la participación en los juegos y como consecuencia de ello, en una interacción más positiva con los demás. La forma más sencilla de comenzar con el alumno con TEA es a través de realización de actividades individuales dentro del grupo.

- Partiendo del movimiento del propio cuerpo. En la parte inicial de las sesiones. Cuando se comience la sesión con actividades específicas de calentamiento como distintos desplazamientos, movilizaciones de las articulaciones, se puede aprovechar para relacionar el movimiento con ficciones.
 - ✓ *Ejemplo: si caminamos de puntillas elevando los brazos somos gigantes, somos caballos cuando corremos elevando las rodillas, nadamos en el mar cuando vamos alternando movimientos de brazos..., corremos rápido como..., saltamos como..., caminamos hacia a tras porque somos... La utilización de pictogramas facilitará la realización de la actividad.*
- Ficciones con materiales. Atribuyendo propiedades ficticias a objetos con los que se está jugando o sustituyéndolos por otros imaginarios
 - ✓ *Ejemplo: el aro es el volante de un coche que conducimos, movemos la cuerda y se convierte en una serpiente que nos sigue, un aro mágico que cuando lo lanzas gira sólo y hay que seguirlo...*
- Jugando con objetos imaginarios. Es un paso más complejo propio de la última fase de la adquisición del juego simbólico. Cuando el niño/a es capaz de jugar imaginándose objetos que no existen.

✓ Ejemplo: *saltar una cuerda imaginaria.*

- Partiendo de personajes o temas que le gusten. Realizar actividades individuales dentro del grupo con o sin materiales, tomando como punto de partida e hilo conductor de la actividad un personaje o tema que le guste.

✓ Ejemplo: *si estamos haciendo un circuito, nos imaginamos que somos (personaje favorito) y vamos superando las dificultades que nos vamos encontrando (escala una montaña-colchonetas, cruza un río por un puente-ladrillos, pasa un bosque-picas...).*

- Simbolizando actividades que le gusten.

✓ Ejemplo: *montar en bici, coger setas, jugar a la raqueta...*

- Representación de cuentos que conozca y que le gusten. Se prepara el espacio de juego simulando los elementos físicos más importantes que se necesitan (casa, bosque...) con el material del área (colchonetas, aros, conos...). Se distribuyen los roles del cuento (apropiados a cada edad). Aunque sean pocos alumnos, puede haber varios representando un mismo personaje. El maestro/a cuenta el cuento, mientras los personajes van actuando según el desenlace del cuento. Los alumnos mayores también pueden verbalizar su papel si se saben el cuento.
- Preparar guiones previos de historias de temas que le atraigan. Es similar a lo anterior, pero con la particularidad de que el maestro cuenta una historia sencilla apoyándose en imágenes. Después los alumnos/as tienen que representar la historia. Este es un paso más en la simbolización ya que los alumnos acaban de conocer la historia y no se la van contando mientras la representan. El alumno con TEA necesitará más apoyo, en este caso del maestro.

JUEGO DE REGLAS.

Son juegos en los que también al menos hay dos participantes y en los que hay que seguir unas reglas. Las reglas en los juegos comienzan desde muy pequeños con movimientos repetitivos ritualizados, con reglas muy sencillas. Ya en el colegio, los juegos con reglas implican socialización. Son un tipo de juegos muy complejos para desarrollar con el alumno con TEA dentro de una clase de EF porque:

- Las reglas son abstractas. Se necesita cierta simbolización.
- Se aprenden por imitación.
- No son invariables, se cambian cada poco.

Sin embargo, la respuesta desde un CRA donde hay poco alumnos y de diferentes edades, puede ser más sencilla que en una clase de más de 20 alumnos. La diversidad del grupo obliga a adaptar las reglas con frecuencia. Es habitual en las clases de EF en un CRA, que en los juegos grupales se establezcan diferentes normas en los juegos adecuadas a los alumnos para respetar las diferencias en el grupo. Se pueden llevar a cabo juegos con normas complejas adecuados para los alumnos/as más mayores, que a la vez incluyen desempeño de roles con normas sencillas para los alumnos/as más pequeños o con menos habilidades. Además los alumnos mayores están acostumbrados a ayudar a los más pequeños a cumplir sus roles. Y aún con normas sencillas adaptadas a los alumnos, el alumno con TEA necesitará más estrategias.

- Elaborar pictogramas que puedan servir para explicar normas habituales de muchos juegos. No es posible tener pictogramas para todas las normas.

✓ Ejemplo: *pillar, escapar, esconderse, buscar casa, coger balones...*

- Delimitar bien los espacios de juego (con conos, picas con ladrillos, cuerdas...).
- Diferenciar con petos de colores los equipos cuando los haya, o diferentes roles en el juego, aunque sean pocos alumnos/as.
- Cuando se empieza un juego nuevo es conveniente llevarlo a cabo simplificándolo todo lo que se pueda manteniendo la esencia del juego. Posteriormente a lo largo de las sesiones se irá evolucionándolo de forma progresiva.
- Y será fundamental el apoyo del maestro y de los compañeros mayores al alumno con TEA para integrarle en los juegos.

5. RESULTADOS.

A lo largo del proceso, constantemente se ha estado recogiendo información que ha permitido ir valorando la idoneidad de las medidas propuestas, y sobre todo, ir adaptando el proceso a las necesidades del alumno con TEA y al resto de compañeros y compañeras. Finalmente la información recopilada ha quedado plasmada en cuatro ámbitos que van a ayudar a valorar los resultados del trabajo.

- Área de Educación Física: por el maestro de EF.
- Contexto del aula: por la tutora y el resto de maestros/as especialistas.
- Contexto del recreo: por el maestro de EF y la tutora.
- Contexto familiar: por los padres del alumno.

En los *anexos 2, 3, 4 y 5*, se adjuntan las cuatro tablas de resultados.

También se añaden en el *anexo 6* un cuestionario que se ha pasado a los alumnos/as con sencillas preguntas sobre la interacción en el juego y en las sesiones de EF con su compañero con TEA.

Previamente, en el *anexo 1*, se adjunta una ficha de evaluación inicial con la que se han recopilado algunos datos interesantes para valorar mejor los resultados.

Valoración de los resultados

El alumno ha respondido muy positivamente a las medidas tomadas para integrarle en la dinámica de trabajo del área. Desde que se pone a la fila para comenzar la clase de EF, él ya sabe cuáles son las siguientes tareas a realizar y el orden en el que van. Además, verbaliza lo que hay que hacer y colabora con una actitud positiva. Le motiva buscar los pictogramas en el horario siguiendo el orden correcto. En el momento de visualizar los pictogramas y reconocer que tarea hay que hacer, está muy centrado y motivado. Durante la sesión, siempre permanece como los demás alumnos dentro del espacio de trabajo, (frontón, plaza o parque). Al principio necesitaba apoyo constante para permanecer junto a sus compañeros. Ahora este apoyo se ha ido reduciendo. Respeta el material que no se está utilizando en el momento, va como un alumno más en los desplazamientos al lugar de la sesión sin necesidad de apoyo llevando y trayendo el material que se le ha encomendado, lo guarda en su lugar en el cuarto del material...

Respecto al desarrollo psicomotor, el alumno ha evolucionado positivamente. Se desenvuelve con más seguridad y confianza. Se aprecia especialmente en los juegos y habilidades en los que tiene que ajustar sus desplazamientos y movimientos a los demás. Esta mejoría ha repercutido en una participación más activa en la sesiones.

En cuanto a las situaciones de interacción - comunicación con los demás, ha habido diferentes progresos. En los juegos sensoriomotrices participa muy activamente tanto con el maestro como con los compañeros. Ahora admite bien el contacto corporal. Incluso en una ocasión el mismo hizo que se repitiera un juego.

- ✓ Ejemplo: *Rodar por encima de los compañeros mayores. En un principio era reacio, pero al final, cuando ya se había terminado el juego, hacía que sus compañeros se tumbaran para volver a pasar por encima de ellos haciendo giros.*

Los alumnos/as del grupo son conscientes de las dificultades de su compañero con TEA y están muy abiertos a colaborar con apoyos cuando el maestro se lo indica o cuando ellos mismos ven que es necesario. Aunque de momento no suelen recibir respuestas verbales de su compañero con TEA, ni requerimientos para jugar, sí que hay constantes interacciones muy positivas de amistad y afecto. Cada logro o progreso del alumno con TEA es celebrado por todos como propio.

Con el apoyo en los pictogramas y con el maestro como modelo, es capaz de comprender lo que hay que hacer en habilidades y juegos. Sus compañeros/as de infantil también se aprovechan de los pictogramas. En la primera parte de la sesión es cuando está más centrado. En los juegos, interacciona más con el maestro que con los compañeros. Y en los juegos conocidos es el propio alumno quien busca la interacción. En otras ocasiones, hay que apoyarle para que participe más activamente. Se ha observado que al aumentar el abanico de juegos conocidos y practicados, se han ido reduciendo los apoyos, ha ido interaccionando de forma más autónoma, y sobre todo, ha disfrutado más. En los juegos nuevos que no conoce el apoyo es indispensable.

Respecto a la transferencia de los progresos adquiridos a otros contextos, se ha comprobado que será un proceso largo, para ir consiguiéndolo con el tiempo. De momento esta transferencia va iniciándose en el contexto familiar, con sus padres, donde ha trasladado algunos aspectos trabajados en el área de EF. También, el hecho

de que muestre satisfacción por el área y sus contenidos en su casa, es positivo para que vaya aplicando experiencias de clase en el contexto familiar.

La estructuración del tiempo dedicado al recreo ha sido un apoyo para aplicar los aprendizajes en el contexto, ya que las situaciones que se dan en el recreo son similares al juego fuera de la escuela. Los progresos en el recreo se han dado sobre todo con el apoyo del maestro. Además la estructuración del recreo ha permitido reducir al mínimo el tiempo de más desestructuración en la escuela, donde el alumno con TEA más distante se mostraba del grupo, se separaba, y hacía más estereotipias...

La tutora, los maestros/as especialistas y los padres, han valorado muy positivamente el trabajo realizado con el alumno con TEA desde el área. Están viendo que dentro del área de EF se pueden llevar a cabo muchas acciones que van a beneficiar al alumno con TEA, pasando de ser un área para él, desestructurada, con muchos momentos críticos, a ser un área con estímulos específicos, de interacciones, de seguridad, de disfrute. También el hecho de implicar a la tutora y a los padres ha sido positivo para que conozcan lo que se hace y cómo se trabaja, y para que valoren el área de EF.

En la información recogida en los diferentes ámbitos (EF, aula, recreo y familia), se ha observado que sin apoyo, es muy complicado que el alumno interactúe y se comunique con sus iguales. Y que cuando hay apoyos y una estructuración adecuada del entorno, de las actividades y de los juegos, como la que se ha dado desde el área de EF, el niño responde muy positivamente.

6. CONCLUSIONES.

Desde la posición de maestro de EF se debe apostar, como no podía ser de otra forma, por el valor que tiene el área de Educación Física como parte fundamental de la educación integral de los alumnos/as. Al profundizar en los Trastornos del Espectro del Autismo, se pone de manifiesto lo importante que puede llegar a ser el área en las etapas de Infantil y Primaria para los alumnos con TEA. Desde el área de EF se puede incidir directamente en las dificultades que presenta una persona con TEA, especialmente en la interacción y comunicación.

También es cierto, como se expone en la primera parte del trabajo, que las características propias del área de EF y la peculiaridad de un aula unitaria de un CRA,

a priori, no favorecen la inclusión de un alumno con TEA. Pero precisamente, estas peculiaridades, adaptándolas, han pasado a ser los puntos fuertes del trabajo. Básicamente, el trabajo ha consistido en crear las condiciones adecuadas para que el alumno se beneficie de las aportaciones específicas que brindan el área de EF y las escuelas unitarias. Enseñanza individualizada, juego estructurado, apoyos constantes del maestro y/o compañeros, entornos naturales, contextos predecibles y seguros, implicación de todos/as... son algunas de las aportaciones de las que se ha beneficiado el alumno con TEA.

La puesta en funcionamiento del proceso ha sido lenta. Además la primera fase de conocimiento de la situación y de los alumnos/as ha sido la más difícil. Hasta que se han adquirido las primeras rutinas, y el alumno ha ido conociendo las primeras actividades, la dinámica de las sesiones ha sido complicada. También ha llevado mucho tiempo adecuar los pictogramas y los apoyos para la comunicación a las características del alumno. Después, poco a poco se ha dado paso a sesiones más normalizadas hasta llegar al final del curso a un aprovechamiento muy positivo de las mismas.

Y como se ha visto en los resultados, esto sólo ha sido el comienzo. Aunque ya se observan claramente resultados positivos, lógicamente el alumno tiene que ir progresando especialmente en todo lo referido a la interacción con los demás.

Las pautas que se ofrecen en el trabajo están centradas en un alumno de Educación Infantil tanto para este curso como para los siguientes. Habrá que ir adaptando la respuesta, sobre todo en los tipos de juego, según vaya evolucionando. También, la aplicación a otros casos similares conllevará una adaptación a las características particulares de cada alumno/a.

7. BIBLIOGRAFÍA.

Amaral, D., Dawson, G., & Geschwind, D. H. (2011). *Autism spectrum disorders*. New York: Oxford University Press.

American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition (DSM-5)*. Arlington, VA (USA): American Psychiatric Publishing.

American Psychiatric Association (1994). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales – IV - Texto Revisado (DSM-IV-TR)*. Barcelona: Elsevier-Mansson (Edición en español 2001).

Baron-Cohen, S., Bolton, P., & Martín Cordero, J. (2003; 1998). *Autismo: Una guía para padres* (1a , 2a reimp ed.). Madrid: Alianza.

Bohórquez, D. M., Alonso, J. R., Canal R., Martín, M^a. V., García, P., Guisuraga, Z., Martínez, A., Herráez, M^a. M., Herráez, L., & Universidad de Salamanca. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad. (2008). *Un niño con autismo en la familia: Guía básica para familias que han recibido un diagnóstico de autismo para su hijo o hija*. Salamanca: Publicaciones del INICO.

Cornago, A., Navarro, M., & Collado, F. (2013). *Manual del juego para niños con autismo*. Valencia: Psylicom.

Gallego, M^a M. (2012). *Guía para la integración del alumnado TEA en Educación Primaria*. Salamanca: INICO.

Grandin, T. (2006). *Pensar con imágenes: Mi vida con el autismo*. Barcelona: Alba.

Güemes, I., Martín, MC., Canal, R. & Posada, M. (2009). *Evaluación de la eficacia de las intervenciones psicoeducativas en los trastornos del espectro autista*. Madrid: Ministerio de Ciencia e Innovación etc.

Harrower, J., & Dunlap, G. (2001). Including children with autism in general education classrooms: A review of effective strategies. *Behavior Modification*, 25, 762-784.

Hernández Rodríguez, J. M., Martín Pérez, A., & Ruiz Casas, B. (2011). *Déjame que te hable de los niños y niñas con autismo de tu escuela*. Madrid: Teleno.

Howlin, P., Baron-Cohen, S., & Hadwin, J. (2006). *Enseñar a los niños autistas a comprender a los demás: Guía práctica para educadores*. Barcelona: Ceac.

Mesibov, G. B., & Howley, M. (2010). *El acceso al currículo por alumnos con trastornos del espectro del autismo: Uso del programa TEACCH para favorecer la inclusión*. Ávila: Autismo Ávila.

Mesibov, G. B., & Shea, V. (2010). The TEACCH program in the era of evidence-based practice. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40 (5), 570-579.

Piaget, J. (1993). *La representación del mundo en el niño* (7a ed.). Madrid: Morata.

Pérez, A. M., & Páginas W. E. B. (2013). Trastorno del Espectro Autista (TEA).

Rivière, Á. (1999). *¿Qué nos pediría un autista?* Asociación de Padres de Niños Autistas de Baleares.

Rogers, S.J. & Vismara, L.A. (2008). Evidence-Based Comprehensive Treatments for Early Autism. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology* 37, 8-38.

Sigman, M., & Capps, L. (2000). *Niños y niñas autistas: Una perspectiva evolutiva*. Madrid: Morata.

Wing, L. & Gould, J. (1979). Severe Impairments of Social Interaction and Associated Abnormalities in Children: Epidemiology and Classification. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 9, 11-29.

Legislación:

DECRETO 40/2007, de 3 de mayo, por el que se establece el currículo de Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León.

REAL DECRETO 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas oficiales de Grado, Máster Universitario y Doctorado, modificando el Real Decreto 861/2010 de 2 de julio.

8. ANEXOS.

ANEXO 1. EVALUACIÓN INICIAL.

EVALUACIÓN INICIAL	NO _____ SI				
	1	2	3	4	5
INTERACCIÓN-COMUNICACIÓN CON EL MAESTRO Y LOS COMPAÑEROS/AS					
Muestra lenguaje oral					
Mira cuando se le habla					
Busca en los juegos al maestro o compañeros					
Ha utilizado pictogramas en EF					
Utiliza pictogramas en el aula					
Responde a los pictogramas en el trabajo de aula					
Admite a las personas no conocidas					
RUTINAS					
Tiene adquiridas algunas rutinas en EF					
Está aprendiendo las rutinas iniciadas					
Está acostumbrado a seguir rutinas en el aula					
Ha mejorado su integración en el aula con las rutinas					
ATENCIÓN – MOTIVACIÓN					
Muestra atención a lo que se propone					
Permanece junto a sus compañeros					
Se despista frecuentemente					
Muestra momentos de motivación					
JUEGO					
Es capaz de participar en algún juego grupal					
Realiza actividades individuales: circuitos, secuencias					
En el recreo permanece junto a sus compañeros					
En el aula juega con algún compañero/a					
Fuera del colegio tiene contacto con otros niños/as					
Muestra satisfacción en las actividades/juegos					
APOYOS					
Es receptivo a los apoyos del maestro					
Es receptivo a los apoyos de los compañeros					
Participa más activamente con los apoyos					

ANEXO 2. RESULTADOS ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA.

RESULTADOS-ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA	NO _____ SI				
	1	2	3	4	5
INTERACCIÓN-COMUNICACIÓN CON LOS DEMÁS					
CON EL MAESTRO					
Se dirige a él verbalmente					
Se dirige a él verbalmente cuando se le requiere					
Le pide lo que necesita					
Le busca en los juegos					
Le mira cuando le habla					
CON LOS COMPAÑEROS					
Se dirige a ellos verbalmente					
Les pide lo que necesita					
Les busca en los juegos					
Les mira cuando le hablan					
COMUNICACIÓN-PICTOGRAMAS					
Atiende a los pictogramas					
Conoce/verbaliza los pictogramas					
Responde a las demandas de los pictogramas					
SEGUIMIENTO DE RUTINAS					
Hacer la fila					
Coger material					
Acudir a la zona de explicaciones					
Recoger material					
Guardar material					
Colgar la chaqueta					
Aseo					
JUEGOS					
Conoce algunos juegos grupales					
Participa en los que conoce					
Está motivado en ellos					

Muestra satisfacción (en los que conoce)					
Interacción en los tipos de juegos					
Juego sensorio-motriz					
Le gustan los juegos de contacto corporal					
Pide estos tipos de juego					
Juego funcional					
Hace un uso adecuado del material					
Con apoyo lo usa correctamente					
Juego reciproco					
Es capaz de llevarlo a cabo con el maestro					
Es capaz de llevarlo a cabo con los compañeros					
Juego simbólico					
Ha iniciado el juego de ficción					
Le gustan los juegos con guiones de ficción					
Juego de reglas					
Sigue reglas muy sencillas en los juegos					
Necesita apoyo					
IMITACIÓN					
Imita al maestro					
Imita movimientos, gestos con su cuerpo					
Imita el uso de objetos					
Imita a los compañeros					
ATENCIÓN-MOTIVACIÓN					
Tiempo de atención					
Al principio de la sesión					
Al final de la sesión					
Con lo que conoce					
Con lo nuevo					
DESARROLLO PSICOMOTOR					
Desplazamientos, carreras...					
Salto					

<i>Equilibrio dinámico</i>					
<i>Giros eje vertical</i>					
<i>Manejo de objetos</i>					
<i>Se muestra seguro en sus movimientos</i>					
<i>Adapta el movimiento a los demás</i>					
<i>Receptividad a habilidades nuevas</i>					
APTITUD – COMPORTAMIENTO					
<i>Participa con agrado</i>					
<i>Interés hacía las actividades, juegos</i>					
<i>Respeto el turno en las tareas</i>					
<i>Tiene rabietas</i>					
<i>Tiene actitudes negativas hacía los demás</i>					
APOYOS					
<i>Respuesta a los apoyos del maestro</i>					
<i>Respuesta a los apoyos de los compañeros/as</i>					
<i>Es receptivo a los apoyos</i>					

ANEXO 3. RESULTADOS CONTEXTO DEL AULA.

RESULTADOS-CONTEXTO DEL AULA	NO _____ SI				
	1	2	3	4	5
EN RELACIÓN AL HORARIO					
<i>Sabe cuando tiene EF</i>					
<i>Se le nota más contento cuando tiene EF</i>					
<i>Muestra interés por los pictogramas de EF</i>					
<i>Muestra interés por los pictogramas del recreo</i>					
<i>Va aprendiendo las rutinas</i>					
EN EL RINCÓN DEL JUEGO					
<i>Interacciona más con los compañeros</i>					
<i>Los compañeros intentan interaccionar más con él</i>					
<i>Necesita apoyo para interaccionar con ellos</i>					
<i>Accede a jugar si se lo propone algún niño</i>					
<i>Ha mejorado en el uso adecuado de los juguetes</i>					
<i>Ha iniciado el juego de ficción</i>					
<i>Ha reducido las estereotipias</i>					
<i>Necesita apoyo para jugar correctamente</i>					
CON LOS COMPAÑEROS					
<i>Le gusta estar cerca de ellos</i>					
<i>Interacciona más con ellos</i>					
<i>Imita más a los compañeros</i>					
<i>Admite sus apoyos</i>					
<i>Admite el contacto corporal</i>					
<i>Muestra afecto hacia ellos y viceversa</i>					

ANEXO 4. RESULTADOS CONTEXTO DEL RECREO.

RESULTADOS-CONTEXTO DEL RECREO	NO _____ SI				
	1	2	3	4	5
RESPECTO AL ALUMNO					
<i>Entiende el horario del recreo</i>					
<i>Comprende los pictogramas</i>					
<i>Muestra interés por ver el horario</i>					
<i>Participa en las actividades sin apoyo</i>					
<i>Necesita apoyo para participar en las actividades</i>					
<i>Muestra interés en los juegos dirigidos</i>					
<i>Muestra interés en el juego libre con material cerrado</i>					
<i>Permanece junto al resto de compañeros sin apoyo</i>					
<i>Se comunica verbalmente con los compañeros</i>					
<i>Imita a los compañeros o lo intenta</i>					
<i>Tiende a separarse y a jugar sólo</i>					
<i>Realiza estereotipias</i>					
RESPECTO A LOS COMPAÑEROS					
<i>A los compañeros les motiva la dinámica planteada</i>					
<i>Los alumnos mayores colaboran con la propuesta</i>					
<i>Buscan la interacción con el alumno con TEA</i>					
<i>Apoyan al compañero con TEA</i>					
RESPECTO A LOS PROFESORES					
<i>Están dispuestos a apoyar la dinámica</i>					
<i>Apoyan al alumno en el juego si lo necesita</i>					
<i>Orientan a los alumnos en el juego</i>					
<i>Ven positiva esta actividad</i>					

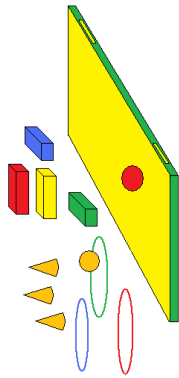
ANEXO 5. RESULTADOS CONTEXTO FAMILIAR.

RESULTADOS-CONTEXTO FAMILIAR	NO _____ SI				
	1	2	3	4	5
INTERACCIÓN-COMUNICACIÓN EN RELACIÓN A LOS JUEGOS					
CON LA FAMILIA					
<i>Pide jugar a algún juego</i>					
<i>Pide jugar a algún juego no enseñado en casa</i>					
<i>Utiliza los pictogramas para pedir jugar</i>					
<i>Ha aumentado el abanico de juegos que practica</i>					
<i>Es más autónomo para jugar</i>					
<i>Dedica más tiempo a jugar</i>					
<i>Ha mejorado en el uso adecuado de los juguetes</i>					
<i>Ha iniciado el juego de ficción</i>					
<i>Ha reducido las estereotipias</i>					
<i>Disfruta más en los juegos en grupo</i>					
<i>Ha aumentado su vocabulario</i>					
<i>Verbaliza el nombre de los juegos</i>					
<i>Sabe que tiene EF porque se pone el chándal</i>					
<i>Se le nota más contento cuando tiene EF</i>					
<i>Muestra interés por los pictogramas de EF</i>					
CUANDO COINCIDE CON OTROS NIÑOS					
<i>Le gusta estar cerca de otros niños</i>					
<i>Comienza él la interacción de alguna forma</i>					
<i>Accede a jugar si se lo propone algún niño</i>					
<i>Intenta comunicarse con ellos de alguna forma</i>					
<i>Intenta jugar con ellos sin apoyo</i>					
<i>Necesita apoyo para jugar con otros niños</i>					
IMITACIÓN					
<i>Imita más acciones que ve en los padres</i>					
<i>Tiene más facilidad para imitar</i>					
DESARROLLO PSICOMOTOR					
<i>Se le nota más seguro en sus movimientos</i>					
<i>Es más autónomo: obstáculos, equilibrio, escaleras...</i>					
<i>Le gusta realizar habilidades aprendidas en el cole</i>					


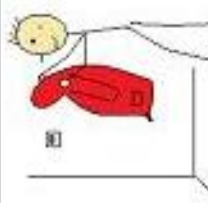
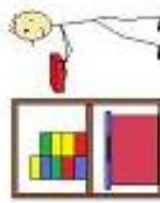

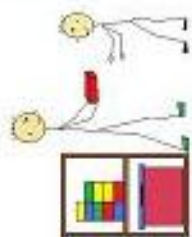
ANEXO 6. RESULTADOS CUESTIONARIO A LOS COMPAÑEROS.

CUESTIONARIO A LOS COMPAÑEROS	SI	NO	A veces
<i>¿Juegas con tu compañero?</i>			
<i>¿Te gusta jugar con él?</i>			
<i>¿Te hace caso en los juegos?</i>			
<i>¿Hace caso al maestro?</i>			
<i>¿Colabora para llevar, traer y recoger el material?</i>			
<i>¿Ayudas a tu compañero?</i>			
<i>¿Te gusta ayudarle?</i>			
<i>¿Te habla?</i>			
<i>¿Te mira cuando le hablas?</i>			
<i>¿Te gusta seguir los pictogramas que sigue él?</i>			

ANEXO 7. HORARIO / RUTINAS EDUCACIÓN FÍSICA.







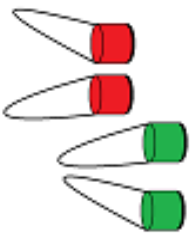

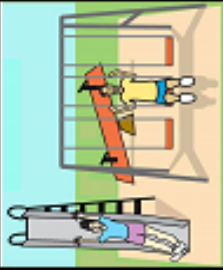



EDUCACIÓN FÍSICA

					 ASEO
					 COLGAR CHAQUETA
					 GUARDAR
					 FRONTÓN
					 COGER MATERIAL

ANEXO 8. ESTRUCTURACIÓN DEL RECREO.

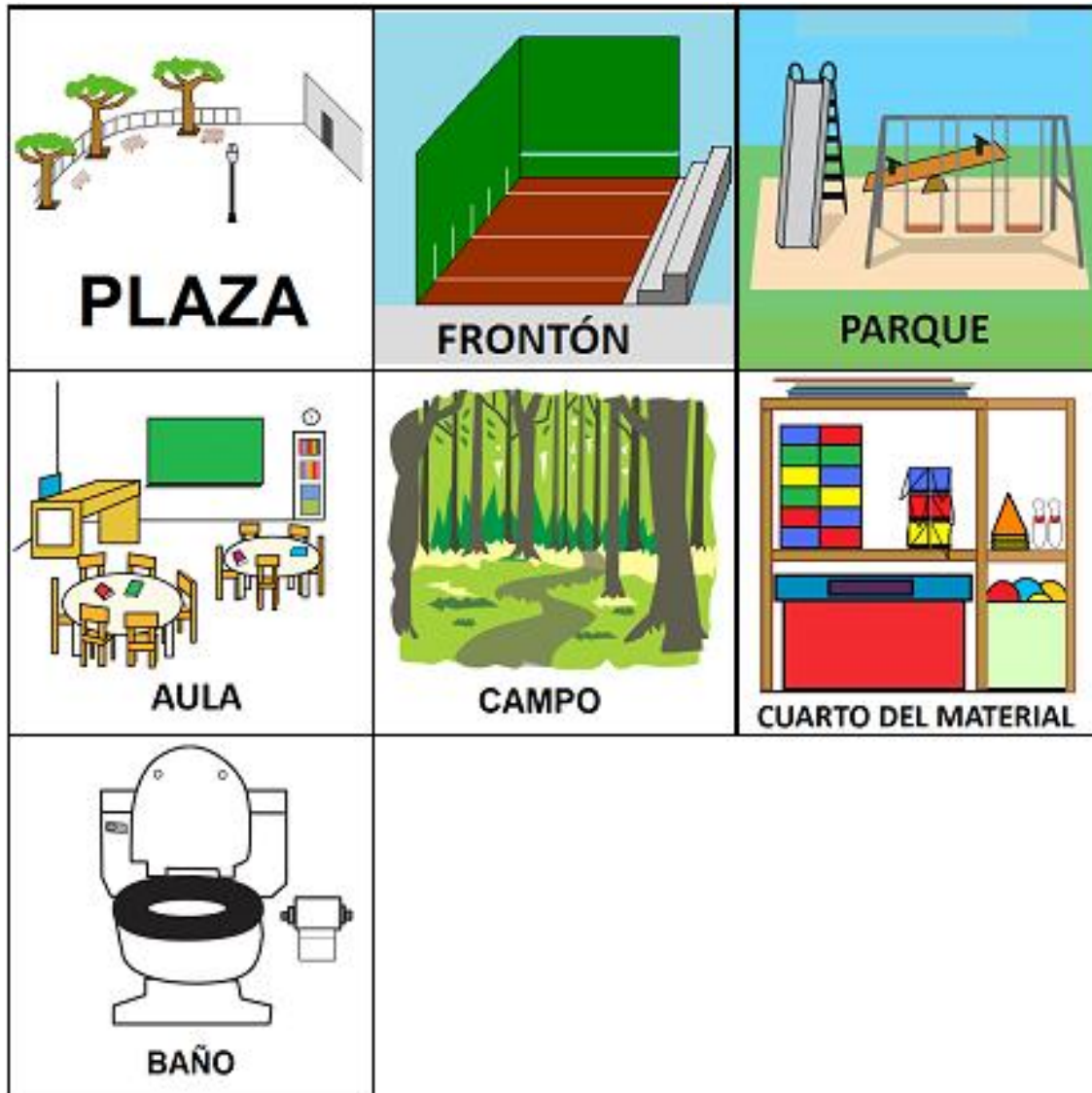
RECREO

	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES
	 FRUTA	 BOCADILLO	 FRUTA	 BOCADILLO
	 PELOTAS	 LAS CASAS	 ZANCOS	 ESCONDITE
				 JUGAR EN EL PARQUE
				 GALLETAS

ANEXO 9. PICTOGRAMAS. TRANSICIONES Y OTROS.

 PONERSE EN FILA	 COGER MATERIAL	 RECOGER MATERIAL
 GUARDAR	 COLGAR CHAQUETA	 ASEO
 EN CORRO	 DARSE LA MANO	
 EDUCACIÓN FÍSICA		





ANEXO 10: PICTOGRAMAS. LUGARES Y ESPACIOS.



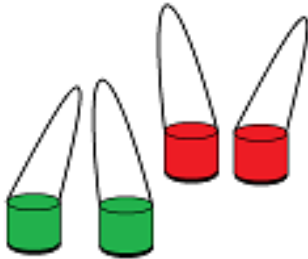
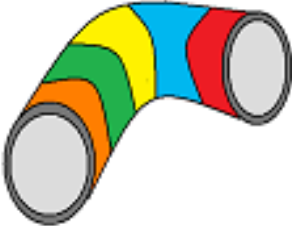

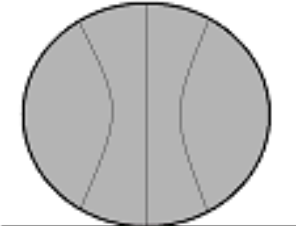

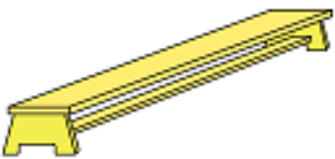


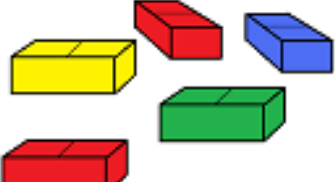



ANEXO 11: PICTOGRAMAS. JUEGOS.

 <p>PILLAR</p>	 <p>BUSCAR CASA</p>	 <p>ROBAR PAÑUELOS</p>
 <p>PILLAR CON EL ARO</p>	 <p>COMECOCOS</p>	 <p>STOP</p>
 <p>JUGAR EN EL PARQUE</p>	 <p>JUEGO DE LAS SILLAS</p>	 <p>LAS CASAS</p>
 <p>ESCONDITE</p>	 <p>IR EN BICI</p>	 <p>PASAR LA PELOTA</p>

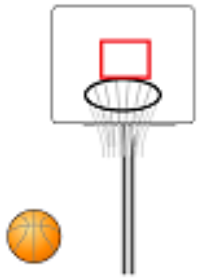
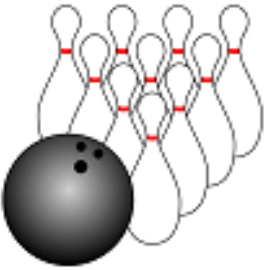

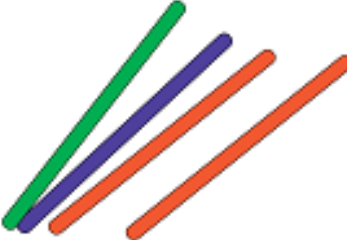
ANEXO 12: PICTOGRAMAS. HABILIDADES.

 <p>CIRCUITO</p>	 <p>EQUILIBRIO</p>	 <p>SALTAR</p>
 <p>BOTAR</p>	 <p>CHUTAR</p>	 <p>COGER</p>
 <p>SLALOM</p>	 <p>JUGAR CON LA RAQUETA</p>	 <p>GIROS</p>
 <p>CORRER</p>	 <p>VOLTERETA</p>	

ANEXO 13: PICTOGRAMAS. MATERIALES 1.

 <p>ZANCOS</p>	 <p>TUNEL</p>	 <p>AROS</p>
 <p>PELOTÓN</p>	 <p>CONOS CHINOS</p>	 <p>BANCO SUECO</p>
 <p>CONOS</p>	 <p>CUERDAS</p>	 <p>LADRILLOS</p>
 <p>BALÓN DE BALONCESTO</p>	 <p>RAQUETA</p>	 <p>COLCHONETAS</p>

ANEXO 14: PICTOGRAMAS. MATERIALES 2.

 <p>CANASTA</p>	 <p>BOLOS</p>	 <p>GLOBOS</p>
 <p>JUEGO DE ANILLAS</p>	 <p>PELOTAS</p>	 <p>PICAS</p>
 <p>TOBOGAN</p>	 <p>COLUMPIO</p>	